

Marotzki, Winfried

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition - Programmatik

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 325-341



Quellenangabe/ Reference:

Marotzki, Winfried: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie - Tradition - Programmatik - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 325-341 - URN:

urn:nbn:de:0111-opus-45257 - DOI: 10.25656/01:4525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45257>

<https://doi.org/10.25656/01:4525>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: LEBENSLAUF, BIOGRAPHIE UND BILDUNG

Hans-Peter Blossfeld/ Meinert A. Meyer	EDITORIAL	301
Heiner Meulemann	Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung	305
Winfried Marotzki	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	325
Volker Ladenthin	Thelos und Erzählung. <i>Zur Konstruktion des Bildungsgangs in den autobiographischen „Bekenntnissen“ von Augustinus und Rousseau</i>	343
Wolfgang Lauterbach/ Andreas Lange/ David Wüest-Rudin	Familien in prekären Einkommenslagen <i>Konsequenzen für die Bildungschancen von Kindern in den 80er und 90er Jahren?</i>	361

ALLGEMEINER TEIL

Olaf Köller/ Jürgen Baumert/ Kai U. Schnabel	Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards. <i>Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen</i>	385
--	--	-----

Bildungspolitische Stellungnahme der Ministerin für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen zu den Ergebnissen der Untersuchung von Olaf Köller, Jürgen Baumert und Kai U. Schnabel

Gabriele Behler	Auf dem Wege zu mehr Qualität und Vergleichbarkeit	423
Jörg Zirfas	Die Suche nach dem richtigen Leben – <i>Individualpädagogik oder kommunitaristische Erziehung</i> ..	431

REZENSIONEN

Ralf Bohrhardt	Sammelrezension Lebenslauf(-forschung)	449
Bernhard Fuhs	Sammelrezension Generation	456

Winfried Marotzki

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Methodologie – Tradition – Programmatik

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als ein Methodologie-, Forschungs- und Theorieprogramm in zeitdiagnostischer Absicht dargestellt. Im *ersten Schritt* werden phänomenologische und geisteswissenschaftliche Traditionslinien herausgearbeitet. Neben der HUSSERL-Linie, die in den Sozialwissenschaften über Alfred SCHÜTZ wirksam geworden ist, wird die Position Wilhelm DILTHEYS skizziert und einige Linien biographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft bis in die 80er Jahre verfolgt. Im *zweiten Schritt* werden sozialwissenschaftliche Anknüpfungspunkte skizziert. Dabei werden nach GUBRIUM und HOLSTEIN naturalistische, ethnomethodologische, emotionalistische und postmoderne Positionen unterschieden. *Schließlich* wird der bildungstheoretische Fokus expliziert, so daß deutlich wird, daß sich auf der Basis des Biographiekonzeptes traditionelle Bildungstheorie und empirische Forschung nicht widersprechen.

Summary

Biographical Research in the Field of Education: Methodology – Tradition – Programmatic

In the following contribution, biographical research in the field of education is presented as a methodology, research, and theory program, but simultaneously bearing in mind time diagnostics. In the *first step*, the paths of the phenomenological and the hermeneutical traditions are distinguished. Besides the course taken by HUSSERL, which was established in the social sciences by Alfred SCHÜTZ, Wilhelm DILTHEY'S program is sketched, as well as several paths taken by biographical researchers in the field of education up to the 1980s. *Second*, sociological starting-points are outlined. Here, naturalistic, ethnomethodological, emotional, and postmodern positions are differentiated, according to GUBRIUM and HOLSTEIN. *Finally*, the education-theoretical focus is explained. It becomes evident that, on the basis of the concept of biography, traditional theory of *Bildung* and empirical research do not contradict each other.

1 Methodologie und Forschungsprogramm

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung kann theoriegeschichtlich zunächst grundlegend als ein Zusammentreffen zweier Traditionen verstanden werden. Zum einen handelt es sich um eine Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition, vor allem der Philosophie Wilhelm DILTHEYS und Edmund HUSSERLS, zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des Interpretativen Paradigmas, die im weitesten Sinne als Verstehende Soziologie oder Wissenssoziologie angesprochen werden kann.

1.1 Phänomenologische Anschlüsse

Mit dem Namen Alfred SCHÜTZ verbinden wir das Bemühen einer im wesentlichen an Henri BERGSON und Edmund HUSSERL anschließenden Fundierung der Sozialwissenschaft über die Klärung der Frage, wie Menschen Sinn in ihre Lebenswelt bringen und aufrechterhalten. In SCHÜTZ' Werk werden Fragen bearbeitet, die darauf zielen, wie die soziale Welt sinnhaft konstituiert wird und wie eine wissenschaftlich vertretbare Erschließung solcher Prozesse der Sinnsetzung möglich wäre. SCHÜTZ schließt in seinen Arbeiten im wesentlichen an Edmund HUSSERL an, was bis in die Übernahme der Begrifflichkeiten erkennbar ist. SCHÜTZ' Analysen zielten jedoch im Gegensatz zu HUSSERLS „nicht auf eine transzendente, sondern zunehmend auf eine philosophisch-anthropologische Fundierung der Sozialwissenschaften“ (SRUBAR 1988, S. 140). Sinnkonstitution ist für SCHÜTZ wesentlich an Sozialität gebunden, so daß man mit einer gewissen Berechtigung auch in seinem Werk von der Genese sozialer Identität sprechen kann. In diesem Sinne bildet eine phänomenologische Analyse der Sinnkonstitution gesellschaftlicher Erfahrungsverarbeitung den Kern seines Ansatzes.

Innerhalb der pädagogischen Rezeption ist HUSSERL jedoch in der hier beschriebenen Optik nicht aufgenommen worden, wenn man von einigen Ausnahmen absieht (vgl. z.B. KOKEMOHR 1982, MEYER-DRAWE 1987). Werner LOCH (vgl. 1983) beschreibt die außerordentlich weitverzweigte pädagogische Aufnahme, die bis heute als phänomenologische Linie pädagogischer Tradition bezeichnet werden kann. Für ihn ist es sogar gerechtfertigt, von einem *phänomenologischen Paradigma* zu sprechen (vgl. LOCH 1983, S. 161), dessen pädagogische Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft seien. Wie KOKEMOHR (vgl. 1982) sieht auch LOCH die Aktualität und Modernität des phänomenologischen Paradigmas gerade darin, die Konstitutionsleistung von Subjektivität zum Thema gemacht zu haben.

Das erste Motiv Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung liegt also in dem phänomenologischen Grundimpuls, nach subjektiven Sinnkonstitutionsprozessen zu fragen, so daß die Organisation der Lebenswelt zum Thema gemacht wird. Phänomenologisch orientierte Lebensweltanalysen, wie sie beispielsweise von LIPPITZ (vgl. 1993) vorgelegt worden sind, schließen im wesentlichen an die Arbeiten LANGEVELDs (vgl. 1964) an und streben eine kritisch-konstruktive Integration anthropologischer und humanwissenschaftlicher Forschungen in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung an. Das geschieht durch Explorierung der kindlichen Lebenswelten, durch eine systematische und konkrete Erforschung des kindlichen Welt- und Selbstbildes als Grundlage für eine kindorientierte Pädagogik und als Korrektur erwachsenenzentrierter Perspektiven anthropologisch-pädagogischer Forschungen (vgl. LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1984, LIPPITZ/RITTELMEYER 1989).

Es gibt jedoch neben der HUSSERL-Linie die in der Pädagogik wesentlich folgenreicher gewordene DILTHEY-Linie, die üblicherweise im engeren Sinne als geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition angesprochen wird. Zwar ist es gelegentlich üblich, mit diesem Begriff sowohl die DILTHEY- als auch die HUSSERL-Linie zu bezeichnen; dieser Sichtweise möchte ich jedoch nicht folgen, um die Unterschiede beider Positionen nicht vorschnell einzuebnen.

1.2 Geisteswissenschaftlich-hermeneutische Anschlüsse

Es ist mit Recht immer wieder darauf hingewiesen worden, daß Biographieforschung in der pädagogischen Tradition recht früh auftaucht, aber erst mit Wilhelm DILTHEY einen systematischen Stellenwert zugewiesen bekommt (vgl. LEHMANN 1983). Mit DILTHEY hat es erstmals eine philosophische Systematik der Biographie, wenn auch noch nicht der Biographieforschung gegeben. Ich will für meinen Zusammenhang eine zentrale DILTHEYsche Begründungsfigur skizzieren, weil sie für eine moderne, sozialwissenschaftlich inspirierte Biographieforschung kaum an Aktualität eingebüßt hat. Die geisteswissenschaftliche Programmformel „Erleben, Ausdruck und Verstehen“ erfährt im menschlichen Lebenslauf die eigentliche Fundierung. Weil für DILTHEY die Selbstbesinnung über das gelebte Leben gleichsam eine anthropologische Grundeigenschaft darstellt, ist die Selbst- bzw. Autobiographie für ihn der direkteste und höchste Ausdruck einer solchen Besinnung. Sie ist für ihn die vollkommenste Explikation der entstehenden Selbstauffassungen und Selbstdeutungen des Lebens. Für die Behandlung einer menschlichen Entwicklungsgeschichte sind für DILTHEY deshalb Selbstbiographien von hohem Wert.

DILTHEYs Konzeption ist für ein Verständnis Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung aus zwei Gründen wichtig: *Zum einen* versteht er die Biographie in hermeneutischer Tradition als Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen. *Zum anderen* hat er den Sachverhalt der *Zusammenhangsbildung* entwickelt, über den Sinnkonstitution erfolgt. Denn für ihn ist klar, daß die Sinnhaftigkeit des Lebens nur individuell herstellbar ist:

Jedes Leben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singulär, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von LEIBNIZ, das geschichtliche Universum. (DILTHEY 1968, S. 199; Hervorhebung LEIBNIZ: ZfE-Redaktion)

Es ist für ihn weiterhin klar, daß diese Sinnherstellung die Grundlage für Erfahrungsverarbeitung ist und damit für die Art und Weise, die Welt und sich selbst auszulegen. Individuelle Erfahrungsverarbeitung im Sinne der Herstellung individuellen Sinns wird dadurch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Das ist der wesentliche methodologische Impuls, der von DILTHEY im Hinblick auf Biographieforschung ausging. Zwar ist DILTHEYs Konzeption des Lebenslaufs nur begrenzt wirksam geworden, aber das Interesse an (auto-)biographischen Materialien läßt sich bis heute verfolgen. Während der Begriff des Lebenslaufs die Aneinanderreihung von objektiven Daten im Lebensablauf bezeichnet, die oftmals anhand einer Chronologie dargestellt werden, bezeichnet der Begriff der Biographie die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens, d.h. das Resultat einer Bedeutungs- und Sinnverleihung, die situativ erfolgt. Biographie bezeichnet somit eine aktive Leistung des Subjektes, durch die Vergangenheit angesichts von Gegenwart und Zukunft reorganisiert wird. Biographische Materialien erweisen sich grundsätzlich deshalb als pädagogisch zentral, weil sie „den Sinn- und Verweisungszusammenhang pädagogischen Argumentierens und Handelns, sei es in rekonstruktiver Vergewisserung, sei es in prognostisch legitimatorischer Absicht“ (HERRMANN 1987, S. 305) bilden.

Die Arbeit von Werner LOCH „*Lebenslauf und Erziehung*“ (1979) bietet sicherlich eine erste programmatisch breite Exposition des Problems, daß Erziehung und Bildung grundsätzlich im Kontext von konkreten Lebensläufen stattfindet. LOCH bezieht sich auf

das Problem des pädagogischen Verstehens, das aus dem Kontext des jeweiligen Lebenslaufs des zu Erziehenden zu erfolgen habe. Es kommt ihm darauf an, „den Lebenslauf als Horizont der Erziehung und des erzieherischen Verstehens zu erschließen“ (LOCH 1979, S. 146). Neben dem Band „*Interpretationen einer Bildungsgeschichte*“ (HEINZE/KLUSEMANN/SOEFFNER 1980) haben wohl insbesondere die beiden von Dieter BAACKE und Theodor SCHULZE herausgegebenen Bände „*Aus Geschichten lernen*“ (1979) und „*Pädagogische Biographieforschung*“ (1985) in der Erziehungswissenschaft die Beschäftigung mit Lebensgeschichten, vor allem mit autobiographischen Materialien, erneut initiiert. Auch Ulrich HERRMANN (vgl. 1987) wendet sich zunächst literarischen Materialien zu, nämlich autobiographischen Materialien des 18. Jahrhunderts. Seine Absicht ist es jedoch zu zeigen, daß für moderne Biographieforschung „traditionell so verstandene *klassische* (literarische) *Modelle* von Erziehungs- und Bildungsprozessen in biographischen Konstruktionen (...) in der Regel ungeeignet sind“ (HERRMANN 1987, S. 319). Er resümiert:

So ergibt sich, daß die grundsätzliche Problematik der Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht noch kaum befriedigend gelöst worden ist: die subjektiven Deutungssysteme und die realen Lebenssysteme so miteinander in Beziehung zu setzen, daß das mehrseitige Bedingungs- und Wechselwirkungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft, Person und Institution, Selbstentwurf und Fremdbestimmung, Konsistenzerwartung bzw. -bedürfnis und Kontingenzerfahrung, das Verhältnis von Zeitlichkeit des individuellen Lebens und von Geschichtlichkeit der Lebenswelt so entschlüsselt werden kann, daß daraus auch für das pädagogische Denken und Handeln kasuistisch und systematisch gelernt werden kann. (HERRMANN 1987, S. 319)

Dieses Resümee zeigt sowohl das starke pädagogische und erziehungswissenschaftliche Interesse an Biographieforschung als auch gleichzeitig die zentralen Problemfelder, die – jedenfalls HERRMANN zufolge – noch nicht zufriedenstellend bearbeitet worden seien. Man kann sagen, daß die Theoriebestände geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Tradition für eine Beschäftigung mit autobiographischen Dokumenten nur in begrenztem Maße wirken können, weil das empirische Material, das in der Regel aus Tagebüchern, Memoiren, Lebenserinnerungen, literarischen Autobiographien und Briefen besteht, innerhalb der Gesamtgruppe der biographischen Dokumente nur ein Segment darstellt. Bei aller Eigenständigkeit und Differenziertheit der Positionen ist eine Linie von SPRANGER (vgl. 1924), BÜHLER (vgl. 1921 sowie 1934) und BERNFELD (vgl. 1931) über BERTLEIN (vgl. 1960) und KÜPPERS (vgl. 1964) bis hin zu Lebensweltanalysen zu ziehen, wie sie etwa Arthur FISCHER u.a. (vgl. 1981) dokumentiert haben. Gemeinsam ist ihnen das Interesse an der Binnenperspektive der Jugendlichen, wie sie über Selbstzeugnisse erschlossen werden können. Diese Entwicklungslinie, die sich innerhalb dieses angedeuteten Entwicklungsspektrums mit autobiographischen Selbstzeugnissen befaßt, ist auch außerhalb der qualitativen Jugendforschung bis in die letzten Jahre nicht nur nachweisbar, sondern hat in gewisser Weise einen neuen Aufschwung erfahren, innerhalb dessen auch andere Arten von empirischen Materialien zur Geltung kommen, die überwiegend mit Instrumenten erhoben werden, wie sie in der Sozialwissenschaft in der Linie des Interpretativen Paradigmas entwickelt wurden (vgl. MAROTZKI 1996).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß phänomenologische und geisteswissenschaftlich-hermeneutische Anschlüsse die Grundintention Erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung in der Weise geprägt haben, daß sich ein differenziertes Interesse auf die lebensweltlich bedingten Sinnkonstitutionsprozesse richtet, die über vorgefundene und empirisch erhobene Materialsorten (Interviews, Beobachtungsprotokolle, autobiogra-

phische Dokumente) ausgelegt werden. Die sozialwissenschaftlichen Einflüsse, auf die ich jetzt eingehen werde, haben im wesentlichen geholfen, Fragen der Datenerhebung und -auswertung sowohl auf methodologischer wie auch auf methodischer Ebene einer weiteren Klärung zuzuführen.

2 Sozialwissenschaftliche Traditionslinien

Dem Interpretativen Paradigma liegt die Intention zugrunde, gesellschaftliche Phänomene dadurch zu erschließen, daß jene Bedeutungen einer Analyse unterzogen werden, die Menschen ihnen zuschreiben. Die „Methodik des Zugriffs zu gesellschaftlichen Tatsachen“, so hat es HOFFMANN-RIEM (1980, S. 343) treffend formuliert, erfolge „über die Wirklichkeitskonzeption der Handelnden“. Sozialisation bedeutet aus dieser Sicht, daß Mitglieder einer Gesellschaft die Kompetenz erwerben, ihrer Umwelt Bedeutung zuzuordnen, die in mehr oder minder hohem Maße von anderen Mitgliedern der jeweiligen Gemeinschaft geteilt wird. Menschen bewegen sich immer schon in interpretativ von ihnen selbst erzeugten Horizonten und begegnen anderen in interaktiven Zusammenhängen auf der Basis solcher bedeutungsmäßigen Horizonte. Theorien und Forschungen, die von dieser Grundprämisse ausgehen, können dem Interpretativen Paradigma zugeordnet werden. Sie interessieren sich für das kulturspezifisch bei den Menschen vorhandene, von Gruppen geteilte Alltagswissen, das es erlaubt, routinemäßig davon Gebrauch zu machen, um alltägliche Interaktionen problemlos abzuwickeln. Der Forschungsgegenstand des Interpretativen Paradigmas wird also durch das geteilte Alltagswissen einer sozialen Gemeinschaft gebildet. Mit dieser Gegenstandsbeschreibung sind Bezüge zu unterschiedlichen Theorie- und Forschungstraditionen eröffnet, und immer wieder sind Versuche vorgelegt worden, die unter diesem Dach versammelten verschiedenen Ansätze zu sortieren. In der letzten Zeit haben GUBRIUM/HOLSTEIN (vgl. 1997) einen solchen Versuch unternommen, den ich im folgenden verwende. Dieser Versuch ist nicht ganz unproblematisch, weil die Autoren mit ihrer Systematik versuchen, die amerikanische Forschungslandschaft zu systematisieren. Demgegenüber weist die deutschsprachige qualitative Forschung – wie oben dargelegt – hinsichtlich der Tradition und der gegenwärtigen Ausdifferenzierung einige besondere Aspekte auf, die die von GUBRIUM und HOLSTEIN gewählte Kategorisierung nur bedingt zur Geltung zu bringen vermag. Dennoch stellt die Unterscheidung zwischen einer naturalistischen, einer ethnomethodologischen, einer emotionalistischen und einer postmodernen Position eine interessante Heuristik dar, mittels derer einige grundlegende Forschungshaltungen expliziert werden können. Die Logik der von GUBRIUM und HOLSTEIN vorgelegten Unterscheidung in die vier genannten Positionen ist durch die Art der Nutzung des sprachlichen Potentials gekennzeichnet, denn die soziale Welt wird im Medium der Sprache rekonstruiert. Je nachdem, welche Potentiale der Sprache betont werden, resultieren daraus unterschiedliche Forschungshaltungen.

2.1 Das deskriptive Potential der Sprache: die naturalistische Position

Ziel qualitativer Forschung, die einer *naturalistischen Position* zuzurechnen ist, ist es, soziale Realität zu verstehen, wie sie *wirklich* ist. Der Forscher geht ins Feld, um seine Stu-

dien zu betreiben und kann hinterher sagen, daß er weiß, wie es dort sei, eben weil er da gewesen sei und eine Zeitlang dort gelebt habe. Als klassisches Beispiel dient WHYTES Studie „*Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum*“ aus dem Jahre 1943. Der Forscher taucht in eine ihm fremde Welt ein (territoriale und soziale Präsenz: going to the people), nimmt an ihren sozialen Austauschprozessen teil und vollzieht im Prinzip das, was LAVE/WENGER (1991) als „Legitimate Peripheral Participation“ beschreiben, also einen Prozeß des Mitglied-Werdens. Indem der Forscher in dem Feld heimisch wird, von den dort Interagierenden schrittweise anerkannt wird, bewegt er sich sozusagen von der Peripherie einer Gruppe in deren Zentrum. Teilnehmende Beobachtung soll die Welt der anderen erkunden, indem gleichsam *emisch*, d.h. von innen heraus, die Welt erkundet wird („to see the world as subjects see it“). Neben der teilnehmenden Beobachtung werden auch Daten durch Interviews erhoben, um die Geschichten von Menschen zu erfahren. Auf der Grundlage der Resultate von Beobachtung und Befragung werden Aussagen über Struktur und Interaktionsdynamik des zu erkundenden Feldes gemacht. Für GUBRIUM und HOLSTEIN (vgl. 1997, S. 28) stellt sich das zentrale Problem dieser Position in der Art und Weise dar, wie Forscher mit dem Grundproblem der Perspektivität umgehen, denn das Hauptziel besteht für sie darin, die Welt der Menschen so getreu wie möglich abzubilden. Ein Kriterium für eine *gelungene* Abbildung wird darin gesehen, daß Mitglieder der untersuchten Gruppe sagen können: „Genau so ist es!“ Man könnte auch sagen, daß es sich bei der naturalistischen Position um eine Art Sozialhermeneutik handelt. Vernachlässigt man das Problem der Perspektivität, handelt man sich ein methodologisches Problem ein, weil von der Perspektive der Informanten auf sozialstrukturelle Aspekte geschlossen wird, d.h. aus subjektiven Perspektiven auf objektive Sachverhalte. Man kann dieses Problem als *ontologische Lücke* bezeichnen, die fahrlässig überbrückt werden würde. Bringt man den Sachverhalt der Perspektivität systematisch zur Geltung, handelt man sich wahrscheinlich einen Konflikt mit dem Erkenntnisziel ein, die Welt der Menschen so getreu wie möglich abzubilden. Wird das deskriptive Potential der Sprache akzentuiert, müssen somit Perspektivität und Objektivität ständig neu in Beziehung gesetzt werden.

Der Ansatz der klassischen *Ethnographie* vor der *repräsentationistischen Wende* (vgl. BERG/FUCHS 1993) darf zu dieser Position im Sinne einer Kultur- und Sozialanthropologie hinzugerechnet werden. Diese Richtung ist für die Erziehungswissenschaft interessant, weil es hier im allgemeinen Sinne um das Studium von Kindheit und das Aufwachsen in Kulturen geht. Dabei stehen nicht nur alltägliche Interaktionen im Blickpunkt des Interesses, sondern auch Institutionen, genauer: das Verhältnis, das Menschen zu Institutionen eingehen. Oder anders formuliert: Es interessieren auch die gesellschaftlichen, kulturellen und traditionellen Sedimentierungen, die als Institutionen und Institutionalisierungen verstanden werden können. In diesem Sinne sind religiöse Rituale, Bräuche und Feste als kulturelle Institutionalisierungen anzusehen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen enkulturative Prozesse, d.h. jene Prozesse, die ablaufen, wenn ein Mensch in eine Gemeinschaft hineinwächst, deren Mitglied wird und in alltäglichen sozialen Austauschprozessen die Regeln, Normen und Gewohnheiten dieser Gemeinschaft aufrechterhält.

In besonderer Weise wird es für die Erziehungswissenschaft interessant, wenn der ethnographische Blick auf den Alltag und die Institutionen der eigenen Gesellschaft gleichsam rückübertragen wird, wie es klassische Kulturanthropologen wie beispielsweise Margaret MEAD selbst getan haben (vgl. MEAD/WOLFENSTEIN 1955). Die erziehungswis-

senschaftliche Rezeption dieses fremden Blicks auf die eigene Kultur erfolgte nur in geringem Maße anhand der für Sozialisationsprozesse wichtigen Institution, nämlich der Schule. In der Schulforschung spielt der ethnographische Ansatz, von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. ASTER 1990, KRAPPMANN/OSWALD 1995), bis heute eher eine marginale Rolle. Die Domänen ethnographischer Schulforschung befinden sich immer noch in den USA, Kanada und England (vgl. TERHART 1979, SPINDLER 1982, WOODS 1986, EISNER/PESHKIN 1990). Vielmehr kommen ethnographische Ansätze viel stärker in der Medienpädagogik (vgl. VOGELGESANG 1994), in der Kindheits-, Jugend- und Milieuforschung (vgl. HILL 1996, BACHMAIR/KRESS 1996) zum Zuge.

Im Kontext der Kindheitsforschung hat sich eine *Pädagogische Ethnographie* etabliert (vgl. KELLE/BREIDENSTEIN 1996, ZINNECKER 1995). Ausgehend von einem Verständnis der Pädagogik als Expertentum für das Aufwachsen in der Moderne plädiert ZINNECKER für eine pädagogische Ethnographie, die eine systematische Dezentrierung der Erwachsenenperspektive betreiben könne. Gegen die massenmedial vermittelten Kindheitsschemata und gegen überhöhte normative Kindheitsvorstellungen könne sie lebensweltlich gehaltvolle Auffassungen des Aufwachsens in der Moderne erzeugen. ZINNECKER begründet seinen ethnographischen Zugang explizit modernitätstheoretisch. Ähnlich wie LENZEN (vgl. 1996), geht er davon aus, daß die professionelle Pädagogik vor der Aufgabe stehe, eine Tradition der pädagogischen Risiko- und Risikobegrenzungsforschung zu entwickeln (vgl. ZINNECKER 1995, S. 33). Das sei in einer Zeit geboten, in der die intra-kulturellen und lebensweltlichen Verwerfungen zu einem hohen Maß an pluralen Lebensentwürfen geführt hätten, so daß pädagogische Wirkungsannahmen, die auf der Basis von Homogenitätsprämissen zur Geltung kommen, oft ins Leere laufen. Die Kontingenzen alltäglicher Lebensführung in Zeiten der reflexiven Moderne erzeugten neue, für den einzelnen oft nicht mehr zu bewältigende Risikolagen. Das führe zu veränderten Bedingungen des Aufwachsens, die durch eine pädagogische Ethnographie auf neue Weise erschlossen werden könnten.

Während pädagogische Ethnographie bei ZINNECKER überwiegend auf Kindheit konzentriert ist, sind die Arbeiten von Barbara FRIEBERTSHÄUSER von einem weiteren ethnographischen Verständnis geprägt. Sie hat in zahlreichen empirischen Forschungsprojekten, aber auch auf methodologischer Ebene, darauf hingewiesen, daß gerade ethnographische Zugänge aus erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Sicht wichtige Perspektiven zu jenen sozialen Feldern eröffnen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1996), die zugleich pädagogische Handlungsfelder sind. Ein großer Teil der Arbeiten von Fritz SCHÜTZE sind diesem Erkenntnisinteresse ebenfalls zuzuordnen, beispielsweise seine Schriften zu sozialpädagogischen Gegenstandsbereichen (vgl. SCHÜTZE 1992, 1994, 1997).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß eine naturalistische Position qualitativer Forschung darauf besteht, sagen zu können, wie es im Feld *aussieht*, welches die sozialen Austauschprozesse und die Regeln sind, nach denen Menschen sich dort bewegen. Ein im Prinzip Fremder, nämlich der Forscher, berichtet anderen über eine Kultur, eine Subkultur oder eine soziale Gruppe, der er nicht angehört, mit dem Gestus annähernder Objektivität, die diese Gruppe nicht kennen, mit dem Ziel, daß diese anderen diese Gruppe dann aufgrund des Berichtes kennen. Die Position der prinzipiellen Fremdheit ist in der Methodologiedebatte sehr breit diskutiert. Michael AGAR (vgl. 1980) hat für diese grundsätzliche Position des Forschers den schönen Ausdruck „professional stranger“ geprägt.

2.2 Das sozial-konstitutive Potential der Sprache: die ethnomethodologische Position

Ziel qualitativer Forschung, die einer *ethnomethodologischen Position* zuzurechnen ist, ist es, herauszubekommen, wie in alltäglichen Interaktionen sozialer Sinn hergestellt, aufrechterhalten und ggf. verändert wird. Die *Ethnomethodologie* im engeren Sinne, die sich vor allem mit den Namen Harold GARFINKEL, Aron CICOUREL, Melvin POLLNER und Harvey SACKS verbindet, ist vor allem an formalen, universalen Regeln interessiert, die alltäglichen Interaktionen als Interaktionslogik zugrundeliegen. D.h. auch, daß zum Gegenstandsbereich die Analyse universeller formaler Strukturen des Alltagswissens und des interaktiven Umgangs mit Alltagswissen gehören. Es geht in dieser Richtung gerade um die Art und Weise, in denen Gesellschaftsmitglieder auf sozial geteiltes Wissen zurückgreifen. Die Blickrichtung zielt dabei nicht auf individuell unterschiedliche Zugriffsweisen der Menschen, sondern eher auf die Analyse universaler formaler Strukturen. Soziale Handlungen und Verhaltensweisen haben eine Partitur bzw. eine Grammatik. Genau um diese, den Handlungen zugrundeliegenden grammatischen Strukturen geht es.

Im Gegensatz zum naturalistischen Ansatz geht es hier nicht so sehr darum, welche Bedeutung die Erfahrungen für Menschen haben, sondern darum, wie sie in Interaktionen gleichsam soziale Welten als von vielen Mitgliedern dieser Welten geteiltes Bedeutungsgebe hervorbilden (vgl. BUTTON 1991). Ethnomethodologie konzentriert sich dabei besonders auf kommunikative Aktivitäten. Sprache rückt damit in das Zentrum der Realitätskonstruktion. Während es beim naturalistischen Ansatz darum geht, zu *sehen*, was geschieht, geht es hier gleichsam darum, zu *hören*, wie es gemacht wird (vgl. GARFINKEL 1967). Ähnlich einer Grammatik in der Sprache geht es hier darum, gleichsam die soziale Grammatik zu eruieren, oder die Spielregeln. Um ein anderes Bild zu bemühen: Der naturalistisch orientierte Forscher schaut darauf, was gespielt wird und welche Spielzüge laufen, der ethnomethodologisch orientierte Forscher schaut darauf, welche Spielregeln den Spielzügen zugrundeliegen. Insofern ist es auch gerechtfertigt, von einem soziologischen Konstruktivismus zu sprechen, der als eine Hauptlinie auf Alfred SCHÜTZ verweisen kann. Es geht um die Art und Weise, wie die soziale Welt von ihren Mitgliedern erzeugt und aufrecht erhalten wird. Insofern ist es auch konsequent, wenn GUBRIUM und HOLSTEIN die Konversationsanalyse (z. B. SACKS 1992) hier einordnen. In erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen sind es wohl vor allem die Arbeiten von KOKEMOHR und KOLLER (vgl. KOKEMOHR/KOLLER 1996, KOLLER 1993, KOLLER/KOKEMOHR 1994) sowie APPELSMEYER (vgl. 1996), die sich dieser Position zuordnen ließen. Legt man den Topos der Ethnomethodologie im Sinne der Explorierung sozialkonstitutiver Regeln weit aus, wird man auch Interaktionsanalysen, wie sie beispielsweise SCHÜTZE (vgl. 1975, 1978) oder BUCHHOLZ (vgl. 1995; BUCHHOLZ/STREEK 1994) vorgenommen haben, hinzurechnen können. Weiterhin wären Ansätze, die überwiegend auf sozialwissenschaftliche Strukturanalysen gerichtet sind, hier anzusiedeln (vgl. OEVERMANN u.a. 1976; OEVERMANN 1984, 1993).

2.3 Das emotionale Potential der Sprache: die emotionalistische Position

Ziel qualitativer Forschung, die einer *emotionalistischen Position* zuzurechnen ist, ist es, der Tiefe der subjektiven Erfahrung und Gefühlswelt Geltung zu verschaffen: „Give voice to your own feelings“ (ELLIS 1991). Der Sache nach gibt es hier eine Verbindung

zur existentiellen Soziologie (vgl. DOUGLAS/JOHNSON 1977). Dabei geht es gerade darum, die Abstinenzhaltung des Forschers in der Situation der Datenerhebung aufzugeben und sich selbst als Person – auch mit seinen Emotionen – preiszugeben. Ziel ist es, sozusagen hinter die Fassade von Rationalität zu gelangen und eine Hintergebarkeit von Sprache eben doch zu praktizieren (vgl. ELLIS/FLAHERTY 1992). Damit treten logischerweise andere Expressionsformen als die einer diskursiven Sprache in den Vordergrund. Neben Narrationen und Metaphern werden dramaturgische Formen (dramatic performance) geschätzt, auch Interviewformen (creativ interviewing), die z.T. an das Setting von tiefenpsychologischen Interviews erinnern oder teilweise auch mit ganzheitlichen Vorstellungen arbeiten. Poesie der Erfahrung und systematische Introspektion sind einige Stichwörter, die in diesem Zusammenhang experimentelle Formen andeuten.

Im deutschsprachigen Raum hat diese Position bisher in der Forschungslandschaft explizit keinen Ort erobern können. Dennoch kann man nicht sagen, daß sie systematisch bedeutungslos sei. Sie wird überall dort auftreten, wo es wichtig ist, die asymmetrische Interviewerposition zu überwinden und sich nicht nur selbst zu öffnen, sondern auch für den Informanten Partei zu ergreifen, seine Sympathie mit ihm oder mit seinem Milieu zu kommunizieren oder auch ggf. die eigene Zugehörigkeit zu dem Klientel aufzudecken. Beispiele dafür kommen im weitesten Sinne aus sozialpädagogischen Kontexten; Projekte zur AIDS-Problematik, Gewalt gegen Frauen, Alkoholismus, Drogenproblematik, Triologarbeit in der Sozialpsychiatrie (beteiligt sind Betroffene, Angehörige, Professionelle) oder Arbeit mit Folteropfern wären zu nennen. In Feldern, in denen die Akteure psychisch hoch belastet sind, dort, wo solidarische Effekte sich mit Ansätzen von Handlungsforschung mischen, ist eine emotionalistische Position kaum zu umgehen. Schon bei einem „normalen“ offenen Interview ist es in der Regel so, daß kathartische Effekte nachzuweisen sind. Darunter wird verstanden, daß die Interviewsituation selbst eine gewisse „reinigende“, klärende, letztlich auch therapeutische Funktion haben kann. In den genannten Feldern potenzieren sich kathartische Effekte und mischen sich verstärkt mit Beratungs- und therapeutischen Elementen. Die Betonung des emotionalen Potentials der Sprache führt also zu einer symmetrischen Interviewerposition, und damit zu einer – menschlich gesehen – gleichrangigen Interaktionssituation. Die Frage, wie lange eine asymmetrische Interviewerhaltung aufrecht erhalten werden kann, und wann sie in eine symmetrische überführt werden muß, führt in letzter Konsequenz zu grundlegenden Fragen der Forschungsethik.

2.4 Das konstruktivistische Potential der Sprache: die postmoderne Position

Ziel qualitativer Forschung, die einer *postmodernen Position* zuzurechnen ist, ist es, den Aspekten der Konstruiertheit, der Perspektivität und der Komplexität sozialer Wirklichkeit Rechnung zu tragen (vgl. CLIFFORD/MARCUS 1986). Es kann eine Konzentration auf die textuelle Konstruktion von Wirklichkeit konstatiert werden (vgl. ATKINSON 1990), in der es auch um den Prozeß des ethnographischen Schreibens geht, der als ein sozialer Konstitutionsprozeß angesehen wird (vgl. REICHERTZ 1992). Unter dem Begriff der *New Ethnography* gibt es eine lebhafte Debatte (vgl. TYLER 1986, ATKINSON 1990) um eine derartige soziale Produktion von ethnographischen Texten, die sich durch radikale Perspektivität auszeichnen und nicht unbedingt eine widerspruchsfreie und einheitliche Version eines Falles oder einer Lebenswelt präsentieren wollen. Genaugenommen präsentie-

ren sie Resultate von Interaktionen. Indem der Leser etwas über diese Interaktionen erfährt, kann er auch etwas über die beteiligten Lebenswelten erfahren.

Es wird versucht, Antworten auf die Fragen zu geben, die in der Debatte um die *Krise der Repräsentation* aufgeworfen wurden (vgl. BERG/FUCHS 1993). Nach dieser sogenannten *repräsentationistischen Wende* hat sich eine reflexive Ethnographie etabliert, die sich durch eine kritische reflexive Absetzung von der klassischen Ethnographie auszeichnet und im wesentlichen durch Diskurse zur Textualität von Wirklichkeit und zur Funktion von Rhetorik gekennzeichnet ist. „Die philosophische Kritik an wissenschaftlichen Repräsentationsformen richtet sich vor allem auf die Annahme der Existenz einer beschreibungsunabhängigen Wirklichkeit und die Idee der Repräsentation als innerer Spiegelung und Visualisierung eines äußeren Objekts.“ (FUCHS/BERG 1993, S. 72) Die mehrdeutige, vielstimmige Welt macht es zunehmend schwerer, sich die menschliche Vielfältigkeit in abgegrenzte unabhängige Kulturen eingeschrieben vorzustellen. Radikale Zweifel an der Verfahrensweise, mit der fremde Menschengruppen dargestellt werden könnten, werden aufgeworfen. In neueren Arbeiten der Ethnographie finden sich von daher auch eher Dialoge, bei denen Gesprächspartner aktiv über eine gemeinsame Sicht der Realität verhandeln. DWYER (vgl. 1977) schlägt eine *Hermeneutik der Verwundbarkeit* vor und betont dabei die Brüche einer Feldforschung, die Zerrissenheit und die unvollkommene Kontrolle des Ethnographen. Es geht darum, die Fremdartigkeit der anderen Stimme zu bewahren. Ethnographische *Repräsentation* soll nicht mehr nur *über* und vor allem nicht mehr *für* die anderen sprechen. Kulturen sollen nicht mehr als etwas Fixes oder Fixierbares aufgefaßt werden, das stillhält, um porträtiert zu werden. Die anderen würden erst im Interaktionsprozeß selbst entstehen. CLIFFORD sieht beispielsweise den fiktiven Charakter des ethnographischen Prozesses in der Selektion und Exklusion bzw. Inklusion von Aspekten und Stimmen. „Ziel einer polyphonen Dezentrierung der Ethnographie ist, den Monolog und vor allem die Autorität der Darstellung der Wissenschaftler zu brechen“ (FUCHS/BERG 1993, S. 87), um die Absolutierung einer Perspektive zu vermeiden. Es geht also um die Bewahrung der Dialogizität und der Polyphonie; es geht darum, den anderen präsent zu machen und zu halten:

Ethnologie ist der Versuch, positives Wissen über andere zu erlangen, ihre Diskurse im eigenen zum Sprechen zu bringen, kurz: die Differenz in einer Sprache der Identität einzufangen, die mit dem Anspruch auf universale Geltung einherkommt. Letztlich besteht das grundlegende Dilemma oder Paradox auch einer *emanzipativen*, (selbst-)kritischen Ethnologie in der Spannung zwischen dem (nicht nur) kognitiven Aneignungsanspruch und dem Anspruch, die Anderen in ihrer Andersheit zu respektieren – was einzuschließen hätte, daß sie sich selbst zur Geltung bringen. (FUCHS/BERG 1993, S. 93)

Die Sensibilität gegenüber der Komplexität von Kulturen, Gemeinschaften und Gesellschaften soll dadurch erzeugt und bewahrt werden, daß der Forschungsprozeß als ein permanenter Aushandlungsprozeß gesehen wird (vgl. CLIFFORD 1993, S. 139). Die Texte, die entstehen, sind durch mehrfache Autorenschaft bezeugt, meiden eine monologische Autorität und führen zu polyphonen Werken: „In jeder Ethnographie sind auf Erfahrung gegründete interpretatorische, dialogische und polyphone Prozesse – durchaus im Widerspruch zueinander – wirksam.“ (CLIFFORD 1993, S. 151)

In dieser Perspektive gerät der traditionelle Ansatz von Ethnographie unter Druck (vgl. HAMMERSLEY 1992). In die Krise geraten insbesondere liebgeordnete Grenzen zwischen sozialen Fakten und deren textlicher Darstellung, zwischen der Wirklichkeit und deren sprachlicher (vielfach narrativer) Erfassung (vgl. COFFEY/HOLBROOK/ATKINSON 1996). Der

Repräsentationsbegriff ist – sicherlich auch verstärkt durch die Rezeption der Theorien des Radikalen Konstruktivismus – ersetzt worden durch eine strikte Perspektivität. Monovokale Repräsentationen weichen immer mehr polyvokalen Texten, die Diversität, intrakulturelle Verwerfungen zum Ausdruck bringen wollen (vgl. TYLER 1986). Ich stimme der Einschätzung von LÜDERS (1995, S. 324) zu, daß damit „eine der wichtigsten Akzentverschiebungen in der Methodologiediskussion zur Ethnographie während der letzten zwei Jahrzehnte“ zu verzeichnen ist, die weder auf der Theorieebene noch in der Forschungspraxis im deutschsprachigen Bereich wahrnehmbar rezipiert worden ist. Natürlich ist in der Erziehungswissenschaft eine differenzierte Debatte über Sinn und Unsinn der postmodernen Provokationen geführt worden, aber diese Debatten haben nicht zu methodologischen und methodischen Konsequenzen im Bereich der qualitativen Forschung geführt. Gleichwohl gibt es Arbeiten, die von Ihrer Intention her, dieser Position zugeordnet werden können. Aus meiner Sicht sind es vor allem die Arbeiten von Christoph KOLLER (vgl. 1999a, 1999b), teilweise auch die von Winfried MAROTZKI (vgl. 1990, 1992, 1998a).

3 Der bildungstheoretische Referenzrahmen

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung arbeitet zunehmend in einem bildungstheoretischen Referenzrahmen, d.h. sie interessiert sich empirisch für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und die Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen. Phänomenologische, geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Motive kommen zusammen, wenn die Frage gestellt wird, wie Menschen sich in einer unübersichtlichen Moderne orientieren. Die Geschichte des Bildungsbegriffs zeigt eine große Variationsbreite von Bedeutungen. Hier ist nicht der Ort, diese vielschichtige Traditionslinie nachzuzeichnen (vgl. DOHMEN 1964, RAUHUT/SCHAARSCHMIDT 1965, FROESE 1978, HANSMANN/MAROTZKI 1989). Die bildungstheoretische Perspektive entfaltet grundsätzlich – soviel kann auf jeden Fall gesagt werden – eine Sichtweise auf gesellschaftliche Problembestände, indem sie systematisch das spannungsreiche Verhältnis von Individuum, Natur und Gesellschaft thematisiert: auf das Individuum, indem sie individuelle Entwicklungsphasen und -gestalten thematisiert (Morphologie), auf die Natur, indem sie die Naturbasis des Menschen thematisiert (Anthropologie) und auf die Gesellschaft, indem sie die kulturell spezifischen Formen von Sozialität thematisiert (Sozialisation).

Der Bildungsbegriff bringt die Perspektiven zum Ausdruck, die Menschen von sich und ihrer sozial-kulturellen Umwelt haben. Er zielt somit auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft. Der Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen gehört also unweigerlich ebenso zur Entfaltung bildungstheoretischer Fragestellungen (Objektseite) wie der Bezug auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung (Subjektseite). Es ist ein Kennzeichen bildungstheoretischen Fragens, stets beide Aspekte in ihrer engen wechselseitigen Verflechtung sichtbar zu machen. Dabei steht der Bildungsbegriff in der Gefahr eines doppelten Reduktionismus, nämlich einer subjektivistischen und einer objektivistischen Verkürzung. Entweder können uns Konzepte etwas über den subjektiven Erlebensraum des Einzelmenschen sagen, dann laufen sie Gefahr, gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen auszublenden (Gefahr des Subjektivismus) oder sie können uns etwas über gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen sagen, dann laufen sie Gefahr, nichts mehr über den Einzelmenschen aussagen zu können (Gefahr des

Objektivismus). *Biographie* ist als Konzept strukturell an der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene, angesiedelt. Angesichts einer rituellen Alternative von Subjektivismus und Objektivismus beinhaltet eine Position, die sich das Biographiekonzept zunutze macht, spezifische Chancen, subjektiven wie objektiven Analysen gerecht zu werden (vgl. FISCHER/KOHLI 1987, S. 35).

Die Kategorie der Biographie bildet die Schnittstelle zwischen der philosophischen Tradition, die der Bildungsbegriff in der Erziehungswissenschaft aufweist (vgl. MENZE 1970, BALLAUFF 1989) und der sozialwissenschaftlich orientierten empirischen Erforschung konkreter Bildungsverläufe. Dabei geht es nicht so sehr um die institutionalisierten Formen von Bildung, z.B. um die Analyse von Lebensläufen unter dem Gesichtspunkt des Bildungswesens. Das würde eher durch eine Lebenslaufforschung (vgl. LENZEN 1997) an der Schnittstelle zur Bildungssoziologie (MEULEMANN 1990, MAYER 1987) abgedeckt werden. Wenn sich Arbeiten dem Verhältnis von institutionalisierter Bildung und Lebenslauf unter expliziter biographieanalytischer Perspektive zuwenden (z.B. NITTEL 1992), dann geht es dabei nicht so sehr um bildungssoziologische Aspekte, sondern eher um die Frage, welche Rolle die Biographie als Ressource für Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse spielt (z.B. NITTEL/MAROTZKI 1997). Entscheidend ist dabei eigentlich, ob bei der Analyse des Verhältnisses von institutionalisierter Bildung und Lebenslauf die Selbst- und Weltreferenzen der Akteure im Zentrum stehen. Unter diesem Gesichtspunkt ist beispielsweise KADES und SEITTERS Arbeit über lebenslanges Lernen in der Erwachsenenbildung (vgl. KADE/SEITTER 1996) eine klassische biographieanalytische Studie, weil sie nach den vielfältigen, individuell unterschiedlichen Verläufen lebenslangen Lernens fragt, nach der lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Bedeutung, die die Erwachsenenbildung für die Teilnehmer hat. Im Resultat ihrer Analyse gelangen sie zu der Unterscheidung von institutionsabhängigen Bildungskarrieren und institutionsunabhängigen Bildungsbiographien. Diese Unterscheidung trifft meines Erachtens den von mir oben eingeführten Unterschied. Bildungsprozesse werden auch über Institutionen vermittelt, sind aber nicht ausschließlich in bezug auf Institutionen zu thematisieren. Aufgrund des mit der Moderne umfassend verbundenen Biographisierungsprozesses sind nicht mehr die Institutionen der Fokus der Analyse, sondern jene Prozesse der Menschen, die die institutionellen Vorgaben und Offerten zu ihren Ressourcen machen. Die Art und Weise, wie Bildungsprozesse verlaufen, sind deshalb auch nur bedingt aus Sozialisations- und Erziehungsverhältnissen ableitbar oder vorhersehbar. Sie weisen mehr als nur das auf, was milieumäßig auf einzelne Menschen einwirkt:

Kein Mensch ist lediglich durch Erziehung geworden, was er ist, und allein Folge von Erziehung. Er ist auch Produkt seiner eigenen Tätigkeit und damit Gestalt nach den Vorstellungen, die er im eigenen Bewußtsein als Selbstbewußtsein entwickelt hat. (LASSAHN 1983, S. 11)

Ohne an dieser Stelle die Modernisierungsdebatte der letzten Jahrzehnte rekonstruieren zu wollen, kann doch gesagt werden, daß im Zuge von Individualisierungsprozessen die Vielfalt möglicher Selbst- und Weltreferenzen zunimmt. Heranwachsende Generationen werden künftig auch nicht darum herumkommen, in der Informationsgesellschaft eine hohe Flexibilität von Selbst- und Weltreferenzen zu erwerben (vgl. MAROTZKI 1998b). Bildung bedeutet nach DILTHEY, eine Mannigfaltigkeit möglicher Weltanschauungen kennenzulernen, einige exemplarisch zu durchleben, um sich dadurch orientieren zu können. In diesem Sinne ist der Mensch ein Weltenwanderer, der gerade dadurch eine hohe kognitive Flexibilität aufbieten kann.

Methodologisch können das Biographie- und das Bildungskonzept sowohl über das Konzept der Objektiven Hermeneutik (vgl. REICHERTZ 1986) als auch über das Konzept von Fritz SCHÜTZE aufeinander bezogen werden. Das von mir oben entwickelte Verständnis von Bildung ist eher an die von Fritz SCHÜTZE in Auseinandersetzung mit Anselm STRAUSS (vgl. 1974, 1993) entwickelte Kategorie der *Wandlung* anzuschließen (vgl. SCHÜTZE 1987). Gegenüber dem Entwicklungsbegriff favorisiert STRAUSS den Begriff der Wandlung aus folgender Überlegung heraus: Entwicklung könne man entweder als zielorientierte Reihe aufeinander bezogener Transformationen denken oder als Variation eines feststehenden Grundthemas. Beide Denkmodelle würden jedoch die *condition humaine* nur bis zu einem gewissen Grade erschließen und böten zu vereinfachte Vorstellungen. „Keine der beiden Metaphern erfaßt den unabgeschlossenen, tentativen, explorativen, hypothetischen, problematischen, abschweifenden, wandelbaren und nur teilweise einheitlichen Charakter menschlicher Handlungsverläufe.“ (STRAUSS 1974, S. 97). Der Begriff des Wandels evoziert eher das Bild des Gestaltwandels, er hat kein Ziel und ist unabgeschlossen. Deshalb ist der Wandlungsbegriff zunächst einmal weniger mit theoretischen Hypothesen belastet und eignet sich deshalb besser für Prozeßanalysen. Zwei strukturelle Eigenschaften schließen das Biographie- und das Wandlungskonzept zusammen: zum einen die Erzeugung von Sinn und Bedeutung und zum zweiten die Herstellung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Selbst- und Weltkonzepten. Indem bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung diese beiden Aspekte empirisch exploriert, leistet sie einen Beitrag zur Analyse von pluralen Bildungsgestalten in der (Post-)Moderne.

4 Schlußbemerkung

Es wird sich in den nächsten Jahren zeigen, welche Substanz diese Forschungsrichtung aufzubieten vermag. Unbestritten ist in zeitdiagnostischer Hinsicht, daß aufgrund der wachsenden Ausdifferenzierung von Lebenswelten und der prekärer werdenden Ausbalancierung von sozialen Folgen der derzeit ablaufenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Richtung einer Informationsgesellschaft die Problemlagerungen, mit denen es Menschen täglich zu tun haben, in ihrem Aggregationsniveau steigen werden (Komplexitätszuwachs). Erziehungswissenschaft muß diese gesellschaftlichen Prozesse theoretisieren können und sich auf diese Weise – empirisch fundiert – Handlungsmöglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse in der Informationsgesellschaft eröffnen. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung stellt mit ihren phänomenologischen, geistes- und sozialwissenschaftlichen Impulsen eine Möglichkeit bereit, die es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen und lebensweltlichen Kontext bereitzustellen.

Literatur

- AGAR, M. (1980): *The Professional Stranger*. – San Diego.
 APPELSMEYER, H. (1996): Die methodologische Bedeutung unterschiedlicher Textsorten im Rahmen der Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. – 2. Aufl. – Opladen, S. 103-115.

- ASTER, R. (1990): Schule und Kultur. Zur Rekonstruktion schulischer Wirklichkeit aus dem Blickwinkel von Schülern und Lehrern. Monographie einer Hauptschule als Beitrag zur ethnographischen Schulforschung. – Bern.
- ATKINSON, P. (1990): *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. – London.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. – München.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hrsg.) (1985): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. – Weinheim.
- BACHMAIR, B./KRESS, G. (Hrsg.) (1996): *Höllen-Inszenierung. Wrestling – Beiträge zur pädagogischen Genre-Forschung*. – Opladen.
- BALLAUFF, T. (1989): *Pädagogik als Bildungslehre*. – Weinheim.
- BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.) (1993): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. – Frankfurt/M.
- BERNFELD, S. (1931): *Trieb und Tradition im Jugendalter*. – Leipzig.
- BERTLEIN, H. (1960): *Jugendleben und soziales Bildungsschicksal*. – Hannover.
- BUCHHOLZ, M. B. (Hrsg.) (1995): *Psychotherapeutische Interaktion. Qualitative Studien zu Konversation und Metapher, Geste und Plan*. – Opladen.
- BUCHHOLZ, M.B./STREEK, U. (Hrsg.) (1994): *Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung*. – Opladen.
- BÜHLER, C. (1921): *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. – Jena.
- BÜHLER, C. (1934): *Drei Generationen im Jugendtagebuch*. – Jena.
- BUTTON, G. (Ed.) (1991): *Ethnomethodology and the Human Science*. – Cambridge.
- CLIFFORD, J. (1993): Über ethnographische Autorität. In: BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. – Frankfurt/M., S. 109-157.
- CLIFFORD, J./MARCUS, G. (Ed.) (1986): *Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography*. – Berkeley.
- COFFEY, A./HOLBROOK, B./ATKINSON, P. (1996): *Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations*. In: *Sociological Research Online*, Vol. 1. – <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>
- DILTHEY, W. (1968): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Band VII*. – 5. Aufl. – Göttingen.
- DOHMEN, G. (1964): *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. – Weinheim.
- DOUGLAS, J.D./JOHNSON, J.M. (1977): *Existential Sociology*. – New York.
- DWYER, K. (1977): On the Dialogic of Fieldwork. In: *Dialectical Anthropology*, Vol 2, I. 2, pp. 143-151.
- EISNER, E. W./PESHKIN, A. (Eds.) (1990): *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. – New York.
- ELLIS, C. (1991): *Sociological Introspection and Emotional Experience*. In: *Studies in Symbolic Interaction*, Vol. 14, pp. 23-50.
- ELLIS, C./FLAHERTY, M. (Eds.) (1992): *Investigating Subjectivity*. – Newbury Park.
- FISCHER, A. u.a. (1981): *Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. – 3 Bände. – Hamburg.
- FISCHER, W./KOHLE, M. (1987): *Biographieforschung*. In: VOGES, W. (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. – Opladen, S. 25-49.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1996): *Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern: Möglichkeiten und Grenzen ethnographischer Feldforschung*. In: *Neue Praxis*, 26. Jg., H. 1, S. 75-86.
- FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim.
- FROESE, L. (1978): *Begriff und Bedeutungswandel der Bildung*. In: PLEINES, J. E. (Hrsg.) (1978): *Bildungstheorien. Probleme und Positionen*. – Freiburg i. Br., S. 130-136.
- FUCHS, M./BERG, E. (1993): *Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation*. In: BERG, E./FUCHS, M. (Hrsg.): *Kultur, Soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. – Frankfurt/M., S. 11-108.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. – Englewood Cliff.

- GUBRIUM, J. F./HOLSTEIN, J. A. (1997): *The New Language of Qualitative Method.* – Oxford.
- HAMMERSLEY, M. (1992): *What's Wrong with Ethnography?* – London.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1989): *Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen.* – Weinheim.
- HEINZE, T./KLUSEMANN, H. W./SOEFFNER, H. G. (Hrsg.) (1980): *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* – Bensheim.
- HERRMANN, U. (1987): Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Jg., S. 303-323.
- HOFFMANN-RIEM, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn –. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32. Jg., S. 339-372.
- HILL, B. (1996): Rockmobil. Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit. – Opladen.
- KADE, J./SEITTER, W. (1996): *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag.* – Opladen.
- KELLE, H./BREIDENSTEIN, G. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg., H. 1, S. 47-67.
- KOKEMOHR, R. (1982): Kann die Alltagswende der Erziehungswissenschaft zur Bearbeitung didaktischer Legitimationsprobleme beitragen? In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, Bd. 4 (1980-1982). – Stuttgart, S. 149-204.
- KOKEMOHR, R./KOLLER, C. (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* – 2. Aufl. – Opladen, S. 90-102.
- KOLLER, C. (1993): Biographie als rhetorisches Konstrukt. In: BIOS, 6. Jg., H. 1, S. 33-45.
- KOLLER, C. (1999a): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. – München.
- KOLLER, C. (1999b): Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Jg., S. 195-209.
- KOLLER, C./KOKEMOHR, R. (Hrsg.) (1994): *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse.* – Weinheim.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* – Weinheim.
- KÜPPERS, W. (1964): *Mädchentagebücher in der Nachkriegszeit.* – Stuttgart.
- LANGEVELD, M. J. (1964): *Studien zur Anthropologie des Kindes.* – Tübingen.
- LASSAHN, R. (1983): *Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik.* – 2. Aufl. – Heidelberg.
- LAVE, J./WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* – Cambridge.
- LEHMANN, A. (1983): *Erzählstruktur und Lebenslauf. Autobiographische Untersuchungen.* – Frankfurt/M.
- LENZEN, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. – Weinheim.
- LENZEN, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: LENZEN, D./LUHMANN, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* – Frankfurt/M., S. 228-247.
- LIPPITZ, W. (1993): *Phänomenologische Studien in der Pädagogik.* – Weinheim.
- LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.) (1984): *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik.* – Königstein.
- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, C. (Hrsg.) (1989): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie.* – Bad Heilbrunn.
- LOCH, W. (1979): *Lebenslauf und Erziehung.* – Essen.
- LOCH, W. (1983): *Phänomenologische Pädagogik.* In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.) (1983): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. – Stuttgart, S. 155-173.
- LÜDERS, C. (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden.* – Weinheim, S. 311-342.
- MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. – Weinheim.

- MAROTZKI, W. (1992): Grundlagenarbeit. Herausforderungen für Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. LYOTARDS. In: MAROTZKI, W./SÜNKER, H. (Hrsg.) (1992): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. I. – Weinheim, S. 193-217.
- MAROTZKI, W. (1996): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. – 2. Aufl. – Opladen, S. 55-89.
- MAROTZKI, W. (1998a): Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: JÜTTEMANN, G./THOMAE, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. – Weinheim, S. 44-59.
- MAROTZKI, W. (1998b): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. – Neuwied, S. 110-123.
- MAYER, K.-U. (1987): Lebenslaufforschung. In: VOGES, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. – Opladen, S. 51-73.
- MEAD, M./WOLFENSTEIN, M. (Eds.) (1955): Childhood in contemporary cultures. – Chicago.
- MENZE, C. (1970): Bildung. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. – München, S. 134-184.
- MEULEMANN, H. (1990): Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: MAYER, K. U. (Hrsg.) (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31. – Wiesbaden, S. 89-118.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. – 2. Aufl. – München.
- NITTEL, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. – Weinheim.
- NITTEL, D./MAROTZKI, W. (Hrsg.) (1997): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. – Hohengehren.
- OEVERMANN, U. (1984): Zur Sache. Die Bedeutung von ADORNOS methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: FRIEDEBURG, L.V./HABERMAS, J. (Hrsg.) (1983): ADORNO-Konferenz. – Frankfurt/M., S. 234-289.
- OEVERMANN, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: JUNG, T./MÜLLER-DOOHM, S. (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. – Frankfurt/M., S. 106-189.
- OEVERMANN, U. u.a. 1976 = OEVERMANN, U./ALLERT, T./GRIPP, H./KONAU, E./KRAMBECK, J./SCHRÖDER-CAESAR, E./SCHÜTZE, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. – Frankfurt/M., S. 371-403.
- RAUHUT, F./SCHAARSCHMIDT, I. (1965): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. – Weinheim.
- REICHERTZ, J. (1986): Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik. – Frankfurt/M.
- REICHERTZ, J. (1992): Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen ethnographischer Berichte. In: Soziale Welt, 43. Jg., S. 331-350.
- SACKS, H. (1992): Lectures on Conversation. – Cambridge, Mass.
- SCHÜTZE, F. (1975): Sprache soziologisch gesehen. – München.
- SCHÜTZE, F. (1978): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: HASSEMER, W./HOFFMANN-RIEM, W./WEISS, M. (Hrsg.): Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie. Bd. 2: Interaktion vor Gericht, Baden-Baden, S. 19-100.
- SCHÜTZE, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. – Hagen (Studienbrief).
- SCHÜTZE, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F. O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. – Opladen, S. 132-170.
- SCHÜTZE, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In: GRODDECK,

- N./SCHUMANN, M. (Hrsg.) Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. – Freiburg i. Br., S. 189-297.
- SCHÜTZE, F. (1997): Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. In: JAKOB, G./WENSIERSKI, H. J. VON (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. – Weinheim, S. 39-60.
- SPINDLER, G. (Ed.) (1982): Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action. – New York.
- SPRANGER, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. – Heidelberg.
- SRUBAR, I. (1988): Kosmion. Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred SCHÜTZ und ihr anthropologischer Hintergrund. – Frankfurt/M.
- STRAUSS, A. (1974): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. – Frankfurt/M.
- STRAUSS, A. (1993): Continual Permutations of Action. – New York.
- TERHART, E. (1979): Ethnographische Schulforschung in den USA. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., S. 291-306.
- TYLER, S. A. (1986): Post-Modern Ethnography: From Document of Occult to Occult Document. In: CLIFFORD, J./MARCUS, G. (Ed.) (1986): Writing Culture: the Poetics and Politics of Ethnography. – Berkeley, pp. 122-140.
- VOGELGESANG, W. (1994): Jugend- und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., S. 464-491.
- WOODS, P. (1986): Inside Schools. Ethnography in Educational Research. – London.
- WHYTE, W. F. (1943): Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum. – Chicago.
- ZINNECKER, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: BEHNKEN, I./JAUMANN, O. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. – Weinheim, S. 21-38.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Stresemannstr. 23, 39104 Magdeburg, Tel.: 0391 / 67-14718, Fax: 0391 / 67-14703